El curriculum: perspectivas, delimitaciones y construcciones

Documento de trabajo – Abril de 2019

Diego Díaz Puppato

Introducción

Este documento pretende presentar algunas características básicas del curriculum, así como de las distintas concepciones y configuraciones que adopta en la bibliografía específica. También intenta delimitar algunas particularidades en relación con los enfoques curriculares y de la educación, en vistas a aportar criterios de análisis, actuación y posicionamiento teórico-político que puedan resultar de utilidad a docentes y estudiantes en el campo educativo.

Frente a un campo tan basto y polémico y ante conceptos tan polisémicos como los abordados, cualquier recorte es, sin lugar a dudas, injusto y representa un sesgo cuestionable. La decisión en torno a qué concepto incluir y cuál no y a qué referente teórico considerar y cuál dejar de lado, no es una decisión fácil. Sin embargo, una mirada sintética y quizás simplificada sobre la temática es una herramienta útil para iniciarse en la comprensión de un campo complejo, por eso asumimos el desafío. Para hacerlo, traeremos a este escrito, en muchas oportunidades, algunas voces que nos ayudarán decir lo que pensamos.

Aunque se ha buscado deliberadamente dar cuenta de perspectivas distintas, el recorte presentado se asume arbitrario y orientado por posicionamientos pedagógicos y políticos construidos por el autor a lo largo de la formación académica, la investigación educativa y el ejercicio profesional en la educación.

> El nuevo tipo de curriculum tiene que dejar de lado la pretensión ideológica de estar libre de cualquier clase de valor. El hecho de reconocer que las opciones que hacemos con respecto a todas y cada una de las facetas del curriculum y la pedagogía están investidas de valor nos libera de imponer nuestros propios valores a los demás. Admitirlos como tales —es decir, como nuestros valores— significa que podemos tomar como punto de partida la idea de que la realidad nunca debería tomarse como un dato inmediato, sino, más bien, como algo que debe cuestionarse y analizarse. (Giroux, 1997: 61)

El documento se estructura básicamente a partir de referentes textuales de relevancia en la temática. Aborda una conceptualización inicial del curriculum en términos generales y, luego, desarrolla los enfoques del curriculum y de la educación, señalando sus características principales en relación con distintos aspectos.

Esperamos que este documento despierte el deseo de lecturas más complejas y completas de las propuestas realizadas por referentes del campo curricular y que sea un aporte en la búsqueda de mejores reflexiones y actuaciones en torno a la construcción curricular. Invitamos a asumir una mirada que analice lo presentado a continuación y que lo ponga en relación con experiencias y prácticas propias de contextos educativos reales.

Para comenzar a reflexionar…

Para reflexionar sobre sobre alguna temática es necesario dudar, hacerse preguntas, cuestionar lo dado, interpelar la propia experiencia, desnaturalizar. Por el contrario, asumir que nuestra representación de la realidad es la verdad y que mi vivencia sobre un fenómeno social es la única alternativa conduce irremediablemente a obturar las posibilidades de transformación sobre las situaciones.

Dicho esto, también deberíamos considerar también que poner en duda todo, al menos todo al mismo tiempo, nos imposibilitaría pensar. Por ello, partimos de una certeza provisoria: la escuela tiene el mandato social e

institucional de la enseñanza. A esta convicción sobre la escuela, nos animamos a hacerle varias preguntas que pueden ser invisibles para muchos sujetos y, naturalizadas, por otros tantos. Nos cuestionamos: ¿Qué debe y/o puede enseñar la escuela? ¿Cómo se define? ¿Con qué criterios? ¿Con qué intención? ¿Quién lo decide? ¿Qué rol tienen los actores cercanos a la institución en el proceso de decisión? ¿Qué tensiones se ponen en juego en relación con estas decisiones? ¿Qué papel juegan las y los docentes en ese proceso de decisión? ¿Qué otros aspectos se suelen determinar del quehacer escolar? ¿Quiénes los determinan? ¿A través de qué procesos? ¿Qué o quién legitima los actores que deciden, los procesos de decisión y los saberes escogidos?

Intentaremos reflexionar sobre estos interrogantes. Pero queremos aclarar que no pretendemos arribar a posicionamientos cerrados y definitivos, por el contrario, intentamos problematizar las temáticas para promover cuestionamientos sobre las mismas.

Cabe señalar, una vez más, que cualquier respuesta que ensayemos a las preguntas planteadas, así como todos los posicionamientos que se vayan realizando en torno a las distintas temáticas, responden a una elección, a una decisión, más o menos consciente, de cómo creemos que deben ser las cosas. No se trata de revelar la naturaleza de los procesos, sino de caracterizarlos a partir de la toma de decisión sobre los mismos.

¿A qué llamamos curriculum?

El término curriculum proviene del vocablo latino *currere* que puede ser traducido como 'carrera' o 'recorrido'. Para la ciudadanía en general, este término se asocia más frecuente con el Currículum Vítae, empleado como carta de presentación en la búsqueda de trabajo, que con algo asociado con el sistema educativo. No obstante, quién más, quién menos, es frecuente que en algún momento hayamos sentido usar la palabra currícula o curriculum para hacer referencia a cierto aspecto u objeto del sistema educativo.

Revisando textos específicos, podemos observar que el curriculum ha estado asociado a las propuestas de enseñanza a lo largo de muchos años. No obstante, el estudio del mismo como aspecto relevante del sistema educativo se remonta a los primeros años del siglo XX. El hito de mayor envergadura es, probablemente, el libro *The Curriculum* publicado en el 1918 por John Franklin Bobbitt. En esta obra el curriculum es caracterizado como un documento que organiza el minuciosamente el quehacer educativo, *"aquí el curriculum es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos"* (Silva, 2017: 12).

El curriculum, como concepto y como campo de conocimiento, es complejo y muestra sus controversias en el discurso educativo y en los textos que intentan caracterizarlo. En la actualidad y en Latinoamérica, usamos el término curriculum cuando nos aproximamos a la problematización en relación con los saberes que debe o puede enseñar la escuela.

Aclaramos que esta concepción sobre el curriculum es propia del contexto latinoamericano y no generalizable, porque en ciertos momentos de la historia y en determinados contextos se asoció y se asocia al curriculum con la enseñanza, aludiendo no solo a los saberes que se ponen en juego, sino también a las prácticas pedagógicas que se desarrollan. En cambio, en nuestro ámbito, esta noción suele vincularse prioritariamente con los saberes que se proponen para la enseñanza y, en ciertos casos también, con algunas otras decisiones sobre los destinos y las formas sugeridas o impuestas para la enseñanza. Este es el caso de los documentos curriculares que elabora la administración educativa y que se diseñan en las instituciones escolares.

Es extraño, en nuestro contexto, encontrar la noción de curriculum vinculada a la práctica educativa en sí misma. Es así, que el campo de estudio del curriculum asumirá preeminentemente la problematización en

torno a los saberes y, por otra parte, las discusiones en relación a los criterios, lineamientos y propuestas para la enseñanza serán temáticas de la Didáctica y de la Pedagogía[1].

Aun cuando nos referimos a un campo complejo y controversial, no podemos (y no queremos) eludir la pregunta sobre qué es el curriculum y, para ello, comenzamos haciéndonos eco de los interrogantes de Inés Dussel:

> …no siempre tenemos en claro de qué hablamos cuando hablamos del currículum. ¿Se trata del plan de estudios o de los programas de las asignaturas? ¿Se trata del diseño curricular de la jurisdicción o de lo que enseñamos todos los días? ¿El currículum tiene que hablar de todo lo que sucede en la escuela? Pero sobre todo, desde las escuelas y en las aulas, ¿tenemos incidencia en la definición del currículum, o es algo que compete a las autoridades y a los expertos? (Dussel, 2010: 2)

Las búsquedas para delimitar un concepto tan complejo tienen raíces en la historia de su uso, el contexto en el que se lo emplea, pero, sobre todo, en las intenciones con las que se lo asume. En otras palabras, lo que se dice del curriculum no es tanto lo que es, sino lo que se quiere que sea. Como plantea Tomaz Tadeu da Silva, *"Una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículo: una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es un currículo"* (2017: 5). Por ello, podremos encontrar una multiplicidad de definiciones que, con pretensión descriptiva y refiriéndose a lo mismo, realizan descripciones muy distintas.

Esto que plantea Silva revela que no existe objetivamente algo a lo que llamamos curriculum, sino que, a partir de determinado posicionamiento teórico se construye una noción que quiere delimitarlo en relación con ciertos usos y respondiendo a algunos intereses particulares. Por ello, será una tarea sin sentido buscar una única definición porque *"el problema estriba en que cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico, toma partido en la cuestión de lo que significa definir el currículum como objeto de estudio"* (Kemmis, 1998: 28).

Como señalamos anteriormente, las concepciones en relación con el curriculum responden a determinado momentos histórico. *"Las teorías sobre el currículum evolucionan y cambian, como lo hace la práctica curricular. Ninguna teoría ni práctica proporcionan un punto de referencia estable para el estudio del currículum"* (Kemmis, 1998: 30). Por ello, *"el curriculum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal. Esto significa que ha de estudiarse en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas…"* (Kemmis, 1998: 44).

Aclarado lo anterior, asumimos que es conflictivo optar por una determinada definición de curriculum. Frente a la innumerable cantidad de nociones que podemos encontrar, optamos por acercarnos a ellas a partir de una clasificación que pueda agrupar distintas perspectivas. José Felix Angulo Rasco desarrolla una clasificación de mucha utilidad, propone que *"las distintas concepciones de currículum pueden ser agrupadas en tres apartados fundamentales: a) Currículum como contenido. b) Currículum como planificación. c) Currículum como realidad interactiva"* (1994: 19).

La opción por una u otra de estas categorías, supone también muchas otras opciones. Cada uno de estos grupos de definiciones no solo dice qué cree que es el curriculum, también habilita u obtura determinadas acciones de las y los docentes en relación con la enseñanza, atribuye y restringe a los distintos actores del sistema la potestad de la delimitación de los saberes y experiencias que la escuela propone a sus estudiantes, señala los procedimientos de construcción y legitimación, construye modos de actualización, legaliza

[1] Consideramos que el campo curricular y el tratamiento de las problemáticas en torno a los saberes de la enseñanza, forman parte del objeto de estudio de la Didáctica en tanto construcción teórica sobre las prácticas de la enseñanza. No obstante, como todas las discusiones que se presentan es este documento, esta tampoco tiene una respuesta unívoca que conforme a todas las autoras y todos los autores de la temática.

referentes teóricos, entre otros muchos procesos que implícita o explícitamente se convalidan con cada opción teórica.

Otra forma de agrupamiento de las nociones, desde una mirada amplia, es la que realiza Lawrence Stenhouse cuando señala que el curriculum puede entenderse como intención o como realidad.

> Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del curriculum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del curriculum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo. (Stenhouse, 2010: 27)

Adoptar una mirada del curriculum como intención permite pensarlo en un formato estructurado, predecible, ordenador de las prácticas, sujeto a la interpelación por distintos actores del sistema. Este punto de vista lo concibe como herramienta que hace posible y regula algunos procesos educativos. Una de las nociones que podríamos considerar en este tipo de definiciones es la que aporta Ulf Lundgren cuando dice:

> Esto significa que un currículum es:
>
> 1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
>
> 2. Una organización del conocimiento y las destrezas.
>
> 3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control.
>
> Por tanto, un currículum incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas. (Lundgren, 1992: 20)

Esta concepción que reconoce al curriculum como intención y, sobre todo, como documento escrito, es la que tiene mayor reconocimiento en el sistema educativo. En los ámbitos docentes, incluso en la formación inicial, hablar de curriculum es, usualmente, referirse a un objeto que delimita las intenciones de distintos actores del sistema educativo, en particular cuando se hace referencia a los diseños o documentos curriculares que desarrolla la administración educativa del gobierno o a las distintas planificaciones que se elaboran en las escuelas.

El propio Stenhouse también se refiere al curriculum asumiéndolo preeminentemente como intención, cuando dice que *"es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"* (2010: 29).

Frente a estas concepciones que plantean al curriculum como intención, pueden encontrarse otras que claramente lo entienden como realidad, es decir que se desprenden de esta perspectiva que lo objetiva en documentos educativos para reconocerlo prioritariamente como una práctica o el resultado de la misma. Para estas autoras y estos autores, el curriculum no es una 'cosa', sino un 'hacer'. Entre estas conceptualizaciones puede encontrarse la de Shirley Grundy cuando dice *"…el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas"* (Grundy, 1998: 19-20).

Desde el punto de vista de la autora, coincidente con otros autores anglosajones, el curriculum está vinculado con la experiencia educativa más que con los documentos que rigen el sistema.

> Hablar del curriculum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el curriculum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación. […] Es decir, pensar en el curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte la interacción humana. (Grundy, 1998: 21)

Estos dos puntos de vistas pueden parecer antagónicos y, de hecho, para muchas y muchos lo son, sin embargo, en nuestro caso, creemos que es posible pensar en curriculum adoptando una definición que incluya a estas dos perspectivas como dos aspectos o como dos configuraciones de su contenido. Es decir, creemos que el curriculum se expresa y encuentra tanto en las intenciones y documentos que pretenden estructurar las prácticas de enseñanza, así como en las mismas prácticas concretas que se dan en los contextos educativos. Restringir su análisis a uno solo de ellos, resulta una omisión riesgosa en términos de que muestra parcialmente los procesos de determinación y legitimación de los saberes y las prácticas de enseñanza que se realizan en las instituciones educativas.

En este sentido, consideramos que la delimitación de Dussel es una de las que puede reflejar nuestro punto de vista:

> En la didáctica, hay una distinción clásica entre el currículum prescripto y el currículum real. Para algunos, esta guía que es el currículum está constituida por el marco restringido de la letra escrita, de la normativa curricular oficial a distintos niveles (lo que se ha llamado currículum preactivo, currículum prescripto, diseño curricular). Es el texto que llega a las escuelas, el documento escrito que se decide a nivel de los ministerios y que dice lo que hay que enseñar. Para otros, el currículum hace referencia a todo lo que sucede en la escuela, y esto ha sido llamado la definición amplia del currículum (que se conoce como currículum "real", "en la acción", "enseñado", "práctico", "oculto", etcétera). ¿Cuál de las dos variantes elegir? La definición amplia de currículum, criticada por algunos por su inespecificidad, permite sin embargo poner el acento en todas las cosas que se aprenden en la escuela, y en ese sentido permite responder mejor a la pregunta que nos preocupa sobre qué saberes necesita la sociedad actual y cómo están respondiendo hoy los sistemas educativos a este desafío que incluye, en parte, lo que está en la letra escrita del currículum pero que también abarca lo que surge en la experiencia vivida en los establecimientos escolares. (Dussel, 2010: 4-5)

Otras autoras y otros autores también entienden que el curriculum, en sentido amplio, hace referencia a ambos aspectos en la medida en que está constituido por los saberes que se pretenden y las experiencias que se ofrecen en el sistema educativo a las y los estudiantes. De este modo, podemos entender que hay un recorrido propuesto por el sistema cuando se plantea como intención y que lo hay también, obviamente, cuando se da como realidad en las instituciones educativas concretas.

En este sentido, se recupera también una noción de curriculum, propuesta por Alicia de Alba, que tiene un amplio consenso entre las teóricas y los teóricos argentinos:

> Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1994: 59-60)

Esta noción pone el acento en su aspecto constituyente, es decir, la síntesis de elementos culturales que lo componen, así como en su carácter político y polémico y en los procesos de construcción, más que en delimitar si se trata de un documento o de prácticas. Recuperamos y puntualizamos a continuación algunos aspectos

de la noción mencionada que nos resultan provechosos para caracterizar al curriculum y comprender algunos procesos asociados con su construcción y delimitación.

De Alba señala que el curriculum es una síntesis de elementos culturales. Se reconoce, en este sentido, que el curriculum está conformado por saberes de la cultura considerados valiosos por algunos sectores con poder para seleccionarlos. Aun cuando esta síntesis da cuenta (o debe darla) de un proceso y un resultado articulado, y con cierto grado de coherencia, no esconde algunas contradicciones entre sus elementos.

Se plantea, asimismo, que el curriculum no refiere exclusivamente a los conocimientos, es decir a aquellos saberes que podrían plantearse en cierta correspondencia con la construcción de la ciencia. Estos, dada nuestra experiencia en el sistema educativo, son más fáciles de reconocer como parte del encargo de la sociedad a la escuela. Por ejemplo: el número atómico del oxígeno, el procedimiento para la división de números naturales, las conjugaciones verbales, los hechos acontecidos en algún momento de la historia, la clasificación de los mamíferos, el baile de una danza típica, entre muchos otros. Sino que también se incluyen otros elementos que trascienden la mirada de la escuela como transmisora de conocimientos científicos y se reconoce que el curriculum incorpora en su síntesis a saberes de la cultura vinculados con las dinámicas institucionales y sociales: valores, costumbres, creencias, hábitos.

El reconocimiento del carácter político del curriculum invita a pensarlo como una construcción que se desarrolla para la conformación de un determinado proyecto de sociedad. Esto es que no se restringe a buscar una incidencia en los sujetos considerándolos en su dimensión personal, sino que se los concibe en el entramado social y como ciudadanos. Esta perspectiva admite con claridad que las decisiones en torno al curriculum pretenden ciertos fines sociales, que este provoque cierto impacto en la sociedad, puede tratarse, en términos generales, de la conservación de la misma y preservación de su *status quo*, del cambio en un determinado sentido o de su transformación.[2] Esto nos recuerda la expresión atribuida a Pablo Freire *"La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo."*

Cada incidencia sobre el curriculum y su construcción se ampara en una concepción particular que determina lo que la sociedad "necesita" y lo que debe hacerse con ella, no obstante, ¿quién determina qué es lo que lo que la sociedad necesita o cuál es su mejor futuro? Seguramente, en cada sociedad, encontraremos distintos grupos que sostienen un diagnóstico diferente del que emanarán respuestas diferentes. En este sentido, de algún modo, responde a los proyectos políticos de los sectores sociales que pueden incidir en su conformación.

Frente a la tendencia generalizada (y difundida por algunos teóricos) de creer que el curriculum es el resultado de un proceso técnico, de selección natural o el simple resultado de consensos, De Alba señala con acierto, que este está impulsado por determinados grupos y sectores que tienen la posibilidad de intervenir en su configuración. El reconocimiento de que el curriculum es una propuesta política capaz de incidir en la construcción de la sociedad y de que la escuela es una institución masiva, constituyen al mismo en un espacio valioso para la canalización de intereses sectoriales. La carga horaria de los distintos espacios curriculares, el abordaje de determinadas temáticas o no, la preferencia por ciertos enfoques ideológicos, la inclusión de diferentes perspectivas sobre un contenido o el tratamiento desde una sola, la cantidad de saberes ofrecidos, la delimitación de los alcances para los distintos niveles, entre muchas otras posibles decisiones, le dan un carácter codiciable al curriculum ya que supone una incidencia masiva que puede alterar dinámicas sociales e, incluso, impactar en ciertos mercados. Invitamos a reflexionar en torno a la incidencia que podría tener en ciertos mercados económicos un abordaje escolar amplio y sostenido en el tiempo de políticas alimentarias y de consumo o, desde otro punto de vista, como podría legitimarse algún proceso social si se resaltan

[2] Evitamos aquí las valoraciones en torno a estos sentidos, pero no queremos dejar de señalar que en términos curriculares no todo cambio o transformación podrá entenderse lisa y llanamente como positivo, esto dependerá, sobre todo, de la propuesta de sociedad que represente, entre otros aspectos.

determinados hechos históricos en detrimento de otros. Estos y muchos otros ejemplos pueden dimensionar la relevancia que tiene el curriculum, para los sectores con poder de la sociedad.

Claro está que solo algunos sectores sociales tienen posibilidad de incidir en la construcción curricular. *"El currículo en la escuela responde y representa los recursos ideológicos y culturales que surgen de alguna parte. Las visiones de todos los grupos sociales no están representadas ni tampoco se responde a todos los significados de los grupos"* (Apple y King, 1989: 39).

Sin embargo, los grupos y sectores que tienen posibilidad de incidir en la construcción curricular no siempre representan los mismos intereses, por el contrario, suelen tener intereses contradictorios y en pugna. Instituciones académicas, cámaras empresariales, empresas, organizaciones sociales, sectores gubernamentales, organismos internacionales, partidos políticos, cultos religiosos, organizaciones gremiales, asociaciones de padres y madres, entre muchos otros grupos o sectores con capacidad para incidir en las políticas educativas, pueden representar intereses distintos y contrapuestos y constituir al curriculum en un espacio de lucha, que da lugar a mecanismos de negociación, imposición, oposición y resistencia en los que se juegan relaciones y posiciones de poder.

Lo que antes señalábamos en relación a que el curriculum puede ser considerado, según algunos textos, como intención, es decir como portador de las pretensiones y prescripciones ante su implementación, y, por otros textos, como las prácticas y las experiencias que se concretan en la realidad educativa, encuentran en De Alba una posibilidad de encuentro. Ella considera que el curriculum está conformado tanto por aspectos estructurales-formales, como por procesales-prácticos, esto es que se da tanto como propuesta e intención así como devenir en contextos concretos.

Estos aspectos del curriculum, los estructurales-formales y los procesales-prácticos, en cada contexto de enseñanza, entablan distintos grados de diálogo y tensión. Mientras que en algunas propuestas educativas las intenciones educativas plasmadas en distintos documentos tienen una prevalencia determinante en la práctica educativa, en otros casos las experiencias que se ofrecen a las y los estudiantes se rigen por otros parámetros para su definición y delimitación. Los distintos grados de incidencia responden a múltiples factores, entre ellos, el más determinante es el posicionamiento político y pedagógico de los distintos actores involucrados. Los distintos posicionamientos son analizados en los enfoques curriculares.

Ya sea como experiencia o como documento, como realidad o como intención, el curriculum se construye en torno a los saberes o elementos culturales y las experiencias que se ofrecen como recorrido a las y los estudiantes y, como tal, esta propuesta es un espacio de tensión no solo entre los intereses de los distintos actores que inciden en la construcción curricular, sino también en relación con las características de los contextos de construcción e implementación. Es ingenuo pretender que las experiencias educativas constituyan un correlato directo o una continuidad de los postulados plasmados en los documentos oficiales. La realidad educativa y el quehacer profesional de las y los docentes demandan acciones de adecuación o de revisión crítica que viabilicen su desarrollo en un contexto concreto con determinados sujetos.

> Resulta evidente que en el profesor recaen no sólo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el currículum, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, del medio social concreto en el que viven, y ello le llama inevitablemente a intervenir por responsabilidad hacia ellos. A fin de cuentas el currículum tiene que ver con la cultura a la que acceden los alumnos; el profesor mejor que ningún otro, es quien puede analizar los significados más sustanciales de la misma que debe estimular para sus receptores. (Gimeno Sacristán, 2007: 196-197)

Cabe señalar asimismo, que no todas las propuestas curriculares oficiales presentan coherencia entre sus documentos, al interior de los mismos y en relación con las acciones que sugieren. Es posible observar, en algunos casos, que los principios enunciados en los lineamientos teóricos de un documento curricular entran

en conflicto con la propuesta que el mismo documento presenta. Asimismo, también es posible hallar que los textos curriculares oficiales proponen ciertas posibilidades en relación al desarrollo curricular institucional que, luego, la misma administración cercena con prácticas burocráticas o de otro tipo implementadas a través de los funcionarios del sistema educativo o de diversos mecanismos de control.

Queremos también reafirmar el carácter histórico del curriculum, es decir el reconocimiento de su construcción en forma contextualizada en relación a un determinado proceso y a un contexto socio-político particular. Este responde a las demandas de un particular momento histórico, que explican la presencia de ciertos saberes y tornan anacrónicos a otros. De todos modos, cabe reconocer que los procesos de construcción curricular suelen responder con alguna demora a ciertas demandas de la sociedad o del mismo sistema educativo.

Finalmente, señalamos que los sistemas educativos modernos han tenido siempre una vinculación con el aparato productivo, es decir, además de otras intenciones, han pretendido dar respuesta a las demandas del mundo del trabajo. Algunas experiencias lamentables, sostenidas por teóricos y teóricas que las avalan y justifican, ponen a la escuela en un lugar subsidiario y de dependencia casi absoluta de los requisitos del mercado laboral, poniendo a la escuela al servicio de la formación de trabajadoras y trabajadores. Creemos que la vinculación y retroalimentación entre la escuela y las demandas laborales son necesarias, no obstante, la propuesta formativa no puede agotarse en satisfacer estas demandas, sino que debe orientarse también a la formación de los sujetos en tanto ciudadanos y ciudadanas en ejercicio pleno de sus derechos, así como para el desarrollo de su subjetividad.

Enfoques curriculares y de la educación

A continuación presentamos un sucinto acercamiento a la temática de los enfoques curriculares y de la educación. Con esto, se pretenden caracterizar algunos pormenores de la problemática abordada en su conformación histórica y reflejar determinados presupuestos teóricos y políticos. Asimismo, también intentamos aportar ciertas posibilidades de recontextualización de algunos postulados para propiciar la reflexión sobre la educación en la actualidad. Como venimos señalando, descartamos explícitamente cualquier pretensión de neutralidad y objetividad en el tratamiento de los distintos tópicos, innegablemente nuestra construcción revela mayor grado de adhesión sobre ciertos enfoques que sobre otros.

En el campo del estudio del curriculum, como en cualquier otro ámbito de investigación, existen distintas perspectivas para comprender los fenómenos estudiados, para analizarlos y para proponer acciones con ellos. En nuestro paso por el sistema educativo, como estudiantes o como docentes, podemos reconocer distintas prácticas de enseñanza, usos diversos de lo que es reconocido como curriculum, diferentes modos para establecer y organizar los saberes a enseñar, determinados grados de autonomía y control en la configuración de las propuestas educativas, entre muchos otros aspectos que nos permiten identificar lineamientos disímiles para configurar y transitar el quehacer docente en torno a la enseñanza.

Son muchos los estudios que analizan las diferentes perspectivas que se pueden reconocer y asumir en el tratamiento del curriculum. Reconocemos que Stephen Kemmis, en su obra de 1988, *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, es uno de los iniciadores de estos planteos, identificando tres enfoques: técnico, práctico y crítico. También podemos reconocer a más autores y autoras que caracterizan estos enfoques, entre ellos a Grundy (1998), Bolivar (2008), Silva (2017), estos, a su vez, señalan algunos posicionamientos diferenciales al interior del enfoque crítico. Algunas y algunos de ellos, señalan la posible emergencia de nuevos enfoques (ver, por ejemplo, a Mallart, 2015). En nuestro caso, creemos innecesario un abordaje que trascienda los tres enfoques señalados por Kemmis y desarrollados por otras autoras y otros autores, pues estos permiten un análisis profundo de las prácticas docentes en torno al curriculum y dan herramientas suficientes para facilitar el posicionamiento de las y los profesionales de la educación.

Queremos anticipar que aunque cierto enfoque puede tener un origen que se aleja mucho en el tiempo y sus fundamentos han sido ampliamente discutidos por años, es pertinente abordarlo en toda su amplitud pues aún existen prácticas y discursos que le otorgan una vigencia contundente.

Cada enfoque curricular supone un posicionamiento sobre la educación y sus fines, distingue determinados referentes teóricos, responde a un contexto histórico de surgimiento, adopta determinadas concepciones de curriculum, enseñanza, evaluación, etcétera, asigna roles a los distintos actores educativos y les reconoce atribuciones, configura de un modo particular el devenir curricular, establece procesos de legitimación, entre otras características.

En cada caso, se trata de un modo particular de concebir la educación, de racionalizarla y de atribuirle una dinámica de desarrollo particular en función de los propósitos que se persiguen. Cada docente, consciente o inconscientemente, asume alguno de estos posicionamientos como válido y verdadero y, por su parte, el estado y sus administradores temporales, las instituciones, las comunidades científicas, los mercados editoriales, las familias, entre otros, inciden de distinto modo para que el quehacer educativo adopte para sí alguna de estas posturas, promoviendo aquella que resulte afín a los intereses y concepciones de cada sector. Este es un proceso que supone un ejercicio del poder que se apoya en determinadas presiones y condicionamientos o en la creación de consensos en busca de naturalizar un posicionamiento y dar por inválidos a los otros.

La adhesión, por parte de una o un docente, a un determinado enfoque, no supone, necesariamente, una marca identitaria y permanente, por el contrario, es posible que un mismo sujeto cambie de posicionamiento en distintos momentos de su vida laboral, en diferentes contextos o frente a la dinámica que promueven las instituciones con las que se relaciona.

Finalmente, cabe aclarar que la descripción que se ofrece a continuación es un modelo teórico y, como tal, constituye una representación de la realidad con todas las limitaciones que esto significa. Asimismo, los límites entre un enfoque y otro, suelen ser, en algunos casos más que otros, difusos y no muy evidentes.

Enfoque técnico

También llamado estructuralista, positivista, naturalista, racionalista, burocrático o empirista entre otras denominaciones usadas. Sus referentes más reconocidos son Bobbitt y Tyler. El surgimiento y desarrollo de este enfoque se ubica en la primera mitad del siglo XX, encontrando su mayor auge al final de este periodo.

El curriculum, en su origen como objeto teórico y desde el punto de vista de este enfoque, se pone al servicio de los sistemas educativos que incorporan a un sector de la población que antes no tenía acceso a la educación y lo hace para formar a los sujetos en relación con las demandas sociales y económicas de la época.

> El advenimiento de la educación de masas está relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada: una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna. La educación de masas impuso nuevas exigencias: no era suficiente con educar a un grupo selecto religioso, político o económico, o, incluso, extender la educación hasta la clase media burguesa, sino que se trataba de proporcionar al menos una educación elemental para todos. (Kemmis, 1998: 48)

La pretensión del curriculum, será, fundamentalmente, formar a las y los estudiantes para la participación en una sociedad que se presenta como dada e incuestionable y para el desarrollo de habilidades necesarias para el mercado laboral. *"El nacimiento de la escolarización de masas, impulsada por los objetivos planteados por el estado, con su exigencia de normalización de la enseñanza y del contenido del curriculum de acuerdo con los objetivos sociales y económicos"* (Kemmis, 1998: 50).

Se asume una concepción de la ciencia y del saber científico como algo acabado, neutro y objetivo. Por ello, la búsqueda de la escuela es la de transmitir estos saberes considerados válidos. No se propone interpelarlos,

así como tampoco cuestiona la organización de la sociedad a través la división de clases. La escuela es herramienta para la conservación de la sociedad, no para su cambio o transformación.

> Subyace una concepción de la enseñanza, de la escuela y del currículum como instrumentos de control y reproducción social para mantener inalterado el statu quo vigente, es decir para que no cambien demasiado las cosas en el reparto del poder en la sociedad. (Mallart, 2015: 40)

El curriculum es un elemento que se construye en forma centralizada y que pretende el control de las prácticas educativas. *"Busca la objetividad del conocimiento y su generación mediante la elaboración de una teoría formal universal de la enseñanza. Se definen los elementos del acto didáctico en forma operativa y se intenta obtener mediciones precisas de los resultados"* (Mallart, 2015: 40). Esta mirada técnica del curriculum se ampara en los conocimientos científicos, sobre todo los aportados por la psicología del aprendizaje, entendiendo que estos son dominantes, universalizables y suficientes para plantear las acciones de enseñanza e ignora los aspectos contextuales de cada práctica educativa.

> …los *curricula*, completamente desarrollados desde la perspectiva del modelo de ciencia aplicada, podían no reconocer ni respetar la diversidad de propósitos de los educadores, la multiforme variedad del contexto social del aprendizaje en las escuelas y la permanente controversia sobre los valores que caracteriza la práctica educativa y el trabajo de profesores y estudiantes. (Kemmis, 1998: 25)

Algo semejante a esto es lo que en estos días ocurre con los conocimientos neurocientíficos y su pretensión de resolver en forma generalizada las propuestas de enseñanza, más allá de los contextos concretos de desarrollo.

Para este enfoque, la enseñanza puede ser definida fuera del ámbito escolar y por especialistas, *"centra los esfuerzos de los planificadores sobre las cuestiones técnicas y, en este sentido, oscurece los principios educativos que guían la práctica del curriculum desde los mismos educadores, dejando su desarrollo al trabajo científico de los teóricos fuera de las escuelas"* (Kemmis, 1998: 62).

La determinación de las propuestas de enseñanza en forma centralizada, deja a las y los docentes en un rol marginal frente a la decisión de qué, cómo y cuándo enseñar. Las y los entiende como ejecutores de las propuestas diseñadas por quienes son considerados como especialistas. *"Relegaba a los encargados de confeccionar el curriculum al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y convertía a los profesores en técnicos -operarios- que, a su vez, dependían de los tecnólogos"* (Kemmis, 1998: 62). Aunque Kemmis hace estos planteos en pasado, entendiendo que estos postulados forman parte del pasado, algunas prácticas actuales nos hablan de una lamentable vigencia.

Esta perspectiva, que restringe la acción docente a la ejecución de propuestas formuladas por especialistas ajenos a la situación educativa, responde no solo a la concepción de que la enseñanza puede ser planificada en forma general sin tener en cuenta las características propias de cada contexto, sino que encubre la búsqueda de control por parte de los decisores del sistema educativo. Asimismo, da cuenta de cierta desconfianza respecto de las competencias de las y los docentes para resolver las demandas de cada situación de enseñanza o, en el peor de los casos, significa la decisión deliberada de que estas y estos no intervengan significativamente en la determinación de qué, cómo y cuándo enseñar a sus estudiantes.

Desde este punto de vista, las y los estudiantes son entendidas y entendidos como sujetos que responden a patrones de comportamiento universales en los que no incide su subjetividad, historia, clase social, capital cultural, intereses, estilos de aprendizaje, etc. Se los entiende como sujetos receptores y ejecutores de las consignas de trabajo elaboradas por especialistas y transmitidas por docentes. El éxito o el fracaso frente a las propuestas educativas es atribuible a cada sujeto según sus méritos y no a algún desfasaje entre la propuesta y alguna característica de estos, ni a las condiciones sociales del contexto de aprendizaje, entre otras posibles variables intervinientes. Como la enseñanza es entendida como una actividad técnica que toma sus fuentes de la ciencia y que, por lo tanto, reduce al mínimo los márgenes de error, los errores no son achacables a la enseñanza, sino al aprendizaje y el fracaso en este último proceso, una responsabilidad individual.

Esta visión en relación con el éxito y el fracaso escolar se encuentra instalada con mucha fuerza en vastos sectores sociales. La neutralidad, objetividad y carácter científico que se le pretende impregnar a los procesos de enseñanza quita las responsabilidades de las y los decisores de las propuestas frente al fracaso en el aprendizaje, al igual que a las condiciones en las que se desarrollan las propuestas de enseñanza. Dicho en términos domésticos: si la propuesta está bien y no aprendés es porque no podés o no hiciste lo suficiente.

La evaluación, en este enfoque, se emplea primordialmente para medir el logro de los objetivos propuestos en forma centralizada y así realizar los ajustes necesarios en el sistema en busca de garantizar la eficiencia y la eficacia. Este es un procedimiento que no solo califica los logros, sino que clasifica a los sujetos en relación con las finalidades de la propuesta, es decir con las demandas del mundo del trabajo. La evaluación no busca la adecuación de las propuestas a los sujetos que aprenden y a sus necesidades, sino que intentan retroalimentar el sistema para mejorar su funcionamiento. Cabe remarcar que las intenciones de la evaluación pueden parecer en cierto punto elogiables, lo que resulta cuestionable es al servicio de quiénes se encuentra.

En el auge del enfoque técnico, en ciertos contextos, los documentos curriculares oficiales desarrollaban minuciosamente las propuestas en relación con los saberes y las prácticas que debían formularse. En otros casos, con sistemas aparentemente descentralizados, estas tareas eran confiadas a agencias o expertos que, usualmente, se encontraban fuera de las instituciones educativas concretas. Con el paso del tiempo, las prescripciones curriculares oficiales se acotaron en los documentos oficiales, pero la tecnificación del proceso fue confiada a los libros de texto.

Los libros de texto constituyeron y constituyen la voz de los expertos en relación con la enseñanza desde una perspectiva técnica. Son ellos los que asumen la posición del saber incuestionable, restringiendo las decisiones que las y los docentes pueden tomar en relación con su práctica de la enseñanza. Con el agravante que las decisiones quedan en manos de privados (el mercado editorial) y no en los responsables del sistema educativo.

> En las tradiciones *políticas centralizadas* el currículum se instrumentaliza a través de los libros de texto que, aprobados oficialmente, los profesores han de seguir en su práctica docente. De este modo, el propio profesorado es convertido en un instrumento que consume y aplica conocimientos externos, lo que conduce a una desprofesionalización y alienación, al descualificar el saber hacer adquirido y su competencia profesional. (Bolívar; 2008: 76)

Dada las críticas que se le realizan al enfoque técnico es muy improbable que, en la actualidad, alguien se asuma conscientemente como defensor de este y, menos aún, que lo elija como referencia para organizar sus prácticas educativas. Lo mismo sucede con los textos y documentos curriculares, difícilmente encontraremos alguna reivindicación de este enfoque o de sus postulados centrales. Sin embargo, es muy frecuente encontrar que las prácticas de muchas y muchos docentes, así como las acciones institucionales que las rigen, se sometan a su lógica. Cabe señalar que, en ciertas ocasiones, sobre todo en el caso de las y los docentes, la elección de determinada perspectiva no se realiza teniendo en claro los supuestos e implicancias, sino que se adopta como la única posible dados los procesos de naturalización que la formación y las instituciones realizan. Dicho de otro modo, una o un docente, cuando confía su propuesta de enseñanza a una editorial o a un libro de texto elaborado por la administración escolar, cree hacer lo correcto porque se apoya en la voz de los que "más saben" o de los que más autoridad tienen y, al hacerlo, suscribe a los postulados de una postura pedagógica que la o lo dejan al margen de las decisiones relevantes de la práctica de enseñanza.

> Si los profesores no reúnen sus propios supuestos básicos acerca del curriculum y la pedagogía, harán algo más que transmitir actitudes, normas y creencias incuestionadas. Inconscientemente pueden acabar confirmando determinadas formas de desarrollo cognitivo y disposicional que, más que poner en entredicho, afiancen formas existentes de opresión institucional. Definiciones comúnmente aceptadas, por ejemplo, de trabajo, juego, logro, inteligencia, dominio, fracaso y aprendizaje, son categorías socialmente construidas que arrastran consigo el peso de intereses y normas específicos. Ignorar este aspecto decisivo equivale a renunciar a la posibilidad que tienen, tanto los estudiantes como los profesores, de configurar la realidad según una imagen diferente de la que les viene socialmente prescrita e institucionalmente

> legitimada. El hecho de que quienes trabajan en el curriculum no valoren que, además de la predicción, el control y la eficacia, hay otros intereses fundamentales de conocimiento, no constituye sólo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político. (Giroux, 1997: 58)

Enfoque práctico

Reconocido asimismo como práctico-hermenéutico o simbólico-interpretativo. Schwab y Stenhouse son dos de sus referentes más reconocidos. Los postulados de este enfoque surgen en la década del 60 del siglo pasado como contraposición a los del enfoque técnico.

Los referentes de este enfoque ponen de manifiesto la inviabilidad de que el curriculum diseñado en forma central y, por tanto, alejado de la realidad concreta de las y los estudiantes, pueda dar respuesta acabada a las demandas de la enseñanza. *"La variable fundamental en este enfoque es el contexto"* (Mallart, 2015: 40).

En este sentido, este enfoque desplaza el valor de verdad de la ciencia universal, independiente del contexto de las involucradas y los involucrados, para dar relevancia a los factores de las situaciones educativas concretas.

> Mientras algunos pueden creer que la buena enseñanza es reductible al seguimiento de reglas, la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipos de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado. (Kemmis, 1998: 65)

Como podemos ver, se desnaturaliza también que solo un objetivo pueda ser planteado, por el contrario, se asumen que los fines pueden ser encontrados y que es en la situación educativa donde deben ser definidos.

El curriculum, es, en este enfoque, interpretado como un proceso abierto. (Castillo y Cabrerizo; 2006) No se lo entiende como una descripción anticipada de lo que deberá ser la práctica de enseñanza, sino como una propuesta preliminar que requiere su actualización en los contextos reales de la situación educativa. Ese es el sentido que le atribuye, como ya planteamos, Stenhouse: *"…es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"* (2010: 29). Corresponde a los actores del contexto educativo completar su desarrollo e implementación.

El contexto educativo concreto es el que aporta los criterios para la toma de decisiones, al decir de Mallart:

> Esta perspectiva busca la descripción y la comprensión de la acción didáctica en su contexto real. […] Se concede en ella importancia a los elementos humanos de cada situación educativa. Y construye la teoría a partir de la realidad práctica que describe en su propio contexto. Intenta comprender la vida cotidiana de las aulas, teniendo en cuenta las significaciones, actitudes y pensamientos de los participantes. (2015: 40)

Es por ello que atribuye a las y los docentes un rol de relevancia, muy distinto al que reservaba para ellas y ellos el enfoque técnico. Mientras que en el enfoque técnico las y los docentes son considerados ejecutoras y ejecutores de propuestas diseñadas por especialistas, en el enfoque práctico se las y los asume como agentes activos de las decisiones a tomar.

> Desde este enfoque práctico importa la adaptación y desarrollo que el profesorado y el alumnado hacen en sus contextos específicos de trabajo. Se entiende que el profesor, como agente activo y profesional reflexivo, en la situación de clase (compleja, ambigua, dilemática e inestable), se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con su pensamiento y cultura profesional, con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del currículum y los acontecimientos del aula. (Bolívar; 2008: 77)

Esta perspectiva revaloriza y profesionaliza el quehacer de las y los docentes, pero, a su vez, exige de estas y estos mayor profesionalización. *"El trabajo escolar exige un constante juicio práctico de los profesores y este*

debe ser informado, reflexionado y deliberado […] Exige en los docentes cierta preparación cualificada para la toma de decisiones prácticas acerca de su planificación y actuación curricular" (Castillo y Cabrerizo; 2006: 75).

El rol decisor, por tanto, está asociado a la profesionalización y a la capacidad para dar respuesta a las distintas demandas del contexto. No se trata de un "cheque en blanco" que dé lugar al libre albedrío. Es un ejercicio profesional que recupera, junto con el poder de decisión, la responsabilidad técnica, ética y política de seleccionar los mejores fines y medios para cada concretar cada práctica de la enseñanza. Del siguiente modo lo expresa Kemmis:

> La práctica, como perspectiva del curriculum, requiere que los profesores y los otros trabajadores que tienen relación con el mismo estén bien educados e informados sobre los valores, teorías y prácticas educativos. Se considera a la persona como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, y no sólo de actuar, sino de actuar sensatamente. (1998: 71-72)

En este sentido, Stenhouse, uno de los principales referentes de esta perspectiva, prevé para las y los docentes un rol de investigador de su práctica en relación con sus colegas. *"Las características más destacadas del profesional «amplio» son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula"* (2010: 197). Es la investigación conjunta sobre la propia práctica, y la de otras y otros, lo que conforma el carácter profesional esperado.

Frente a estas afirmaciones que hemos realizado, invocando a algunas autoras y algunos autores de referencia, corresponde aclarar que aun cuando esta práctica de investigación se presente como deseable para las y los docentes, requiere de condiciones laborales y formativas que las hagan posibles, si no se trata solo de vacíos postulados optimistas.

La consideración sobre el contexto, como fuente de información para la toma de decisiones, y el rol atribuido a las y los docentes, como sujetos que llevan a cabo su quehacer profesional tomando decisiones en relación con las propuestas educativas, dejan entrever un papel restringido para la presencia de libros de textos que determinen las prácticas de enseñanza. Los libros de texto, son calificados como sugerencias o apoyos que necesariamente deben ser recreados por las y los docentes para adecuarlos a las necesidades del contexto y de las y los estudiantes.

En el enfoque práctico las y los estudiantes son entendidos como sujetos inmersos en un contexto particular y con características propias. La presencia de estas y estos en los escenarios educativos condiciona el hacer de las y los docentes. Es necesario el reconocimiento de las particularidades propias de cada sujeto para poder establecer las propuestas de enseñanza que se creen convenientes. Esta decisión no puede ser a priori o al margen de ellas y ellos, por el contrario, es a partir de ellas y ellos.

Es esperable entonces, que exista una preocupación por la significatividad de los aprendizajes que se promueven y que la evaluación coadyuve a que esta vinculación entre las características subjetivas y sociales de los sujetos y la propuesta de enseñanza dé lugar a aprendizajes valiosos para quienes aprenden. La evaluación, entonces, no se focaliza tanto en los resultados previstos masivamente por el sistema, como en la retroalimentación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los sujetos concretos en sus contextos reales.

Cabe señalar que el enfoque práctico, desde el punto de vista político e ideológico, considera que *"las operaciones del estado en la educación se toman como determinaciones de la sociedad en su conjunto, mediada por los procesos democráticos del estado"* (Kemmis, 1998: 72) y, con ello, pasa desconocer que estas operaciones son, también, políticas.

> El método de la deliberación práctica lleva consigo el respeto por el *status quo* ("Las artes prácticas comienzan con la exigencia de que las instituciones y las prácticas existentes sean preservadas y alteradas

> por partes, no desmanteladas y reemplazadas", dice Schwab; "nunca estamos en situación de partir de cero", afirma Reid). (Kemmis, 1998: 72)

Con ello, esta perspectiva teórica del curriculum y de la educación aunque avanza mucho en términos pedagógicos en relación con el enfoque técnico, pero parece quedarse a medio camino a la hora de revelar el entramado de poder que se juega en la determinación de los saberes y las prácticas educativas.

> Se basa en un punto de vista liberal de la sociedad en donde los sujetos efectúan decisiones morales de acuerdo con sus conciencias y sus mejores juicios; adoptando esta perspectiva en la que presuponen una sociedad en la que todo el mundo puede, de hecho elegir cómo actuar mejor. (Castillo y Cabrerizo; 2006: 74)

Así planteados, los supuestos del enfoque práctico, descansan las posibilidades de cambio o transformación social en la voluntad y el mérito de los sujetos intervinientes. No se ve (o no se quiere ver), por tanto, la desigualdad social que se traduce en desigualdad educativa y, consecuentemente, no se instrumentan acciones para revertirla o morigerarla. Creemos que esta característica de esta perspectiva no invalida sus valiosos postulados en torno a la construcción curricular, sino que invita a complementarlos con miradas que den cuenta de los intereses en juego en este proceso particular. Ya que es innegable que *"el diseño, la aplicación y la evaluación del curriculum representan siempre patrones valorativos acerca de la naturaleza del conocimiento, las relaciones sociales en el aula y la distribución de poder"* (Giroux, 1997: 56).

Enfoque crítico

Recibe también el nombre de socio-crítico o emancipador. En su elaboración teórica recibe muchos aportes de las corrientes críticas de la Sociología de la Educación, en especial del movimiento llamado Nueva Sociología de la Educación. Este enfoque tiene sus primeras publicaciones a fines de los 60 y principios del 70 del siglo pasado. Diversas corrientes de pensamiento sobre educación y curriculum pueden encontrarse en este enfoque. Entre otras y otros, algunos referentes señeros son Apple, Giroux, Bourdieu y Kemmis.

La premisa fundamental de este enfoque es que considera a la escuela como una institución democrática, a la enseñanza como una práctica liberadora y a la educación como una herramienta de emancipación y transformación social. (Castillo y Cabrerizo; 2006)

> Aquí destaca un fuerte componente ideológico, se parte de la realidad social como principio y de la emancipación como meta. Las prácticas educativas no son independientes del contexto cultural, social, político o económico. Tampoco son neutrales respecto de la política educativa. (Mallart, 2015: 42)

Si recordamos algunas características del enfoque técnico en torno al control de las propuestas educativas y de sus resultados, podremos acordar que una propuesta emancipadora como esta se encuentra en las antípodas. Pues, *"el término emancipación significa, según Habermas, independencia de todo lo que está fuera del individuo, autonomía, responsabilidad y autorreflexión"* (Mallart, 2015: 42).

Debemos señalar que las orientaciones de estas teorías no se circunscriben a prácticas liberadoras en términos individuales, sino que proponen *"que la escuela sea renovadora y transformadora hasta el punto de provocar el cambio social"* (Mallart, 2015: 43).

No puede entenderse un proceso emancipador sin escudriñar las normalidades asumidas que justifican y naturalizan la desigualdad social.

> Las intenciones liberadoras en este caso pueden construirse generalmente como un paradigma que combina teoría y práctica al servicio de la liberación de individuos y grupos sociales de las condiciones objetivas y subjetivas que los atan a las fuerzas responsables de la explotación y la opresión. Esto sugiere una teoría crítica que promueve la autorreflexión dirigida a desmantelar formas de falsa conciencias y relaciones sociales ideológicamente congeladas, todo lo cual se camufla normalmente bajo la etiqueta de leyes universales. (Giroux, 1997: 51)

Aquello que planteábamos del enfoque técnico cuando pone el acento en la neutralidad de la ciencia, y del enfoque práctico, en relación con la creencia de que las prácticas educativas son el resultado de consensos, en el enfoque crítico es señalado como falso. Los postulados críticos, por el contrario, reflexionan sobre los procesos de legitimación de la desigualdad social, entre ellos los escolares, porque se proponen revertirlos.

> La teoría crítica considera que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como se piensa y analiza críticamente los procesos y los aspectos sobre los cuales se ha formado la sociedad, pluralidad, conflictividad, irracionalidad, ámbitos en los que la educación tiene bastante que decir en relación con los procesos formativos de los ciudadanos. Pone la mirada especialmente en la libertad y autonomía como dimensiones emancipadoras de las personas, frente a la desinformación y la coerción en las relaciones sociales que operan sobre las personas. (Castillo y Cabrerizo; 2006: 76)

Esta visión política transformadora supone un rol particular para las y los docentes que se piensa en términos colectivos.

> …desde una perspectiva crítica, se entiende la educación como un proceso de emancipación de los individuos y de sus respectivas comunidades; el profesorado como colectivo, vinculado —además— a la comunidad, se concibe como un intelectual comprometido e investigador que, mediante una indagación sistemática e intencional, genera conocimientos relevantes. (Bolívar; 2008: 77)

Las acciones concretas que se demanda a las y los docentes no difieren sustancialmente de las descriptas en el enfoque práctico, salvo porque ponen el acento en que los procesos son colectivos. Claro está que el cambio profundo está dado por la perspectiva de análisis y la intencionalidad con la que se dan esos cambios. Así lo expresan con contundencia Castillo y Cabrerizo, *“entiende a los profesores como miembros de grupos prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos con el análisis crítico de sus propias prácticas educativas y con el cambio de las mismas para superarlas y transformarlas”* (2006: 76).

En este sentido, la construcción de conocimiento sobre la enseñanza no se buscará tanto en la ciencia convalidada como en el ejercicio profesional con otras y otros docentes. Se espera que sean estas y estos los que generen sus propias teorías a través de la investigación cooperativa. Como decíamos, esa construcción de conocimiento no se conforma con dilucidar las problemáticas, sino que se propone transformarlas. *“Una ciencia crítica de la educación se plantea el objetivo de cambiar la educación; comprender (interpretar) la educación no es suficiente, sino sólo una etapa del proceso de transformación”* (Kemmis, 1998: 92).

El curriculum, en este enfoque constituye un instrumento de cambio social. En este caso, la construcción del curriculum no se entiende como una adecuación u operativización de los postulados que promueve el sistema educativo centralizado, pues los entiende sujetos a las dinámicas del poder hegemónico. Por el contrario, los involucrados en el proceso de desarrollo buscan develar el entramado de poder y oponerse en una acción contrahegemónica.

> La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros y las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla. (Kemmis, 1998: 94)

Henry Giroux, aporta algunos detalles más en relación con esta búsqueda de visibilización de la relaciones entre curriculum, escuela y comunidad:

> Desde esta perspectiva, los nuevos críticos abogan en pro de la necesidad de reexaminar a fondo el tema de las relaciones existentes entre curriculum, escuelas y sociedad. Este examen se centra en dos interrelaciones amplias. Por una parte, se concentra el interés en la relación existente entre las escuelas y la sociedad dominante. Esta concentración del interés obedece primariamente a razones de orden político e ideológico; por encima de todo se pretende poner de relieve cómo funcionan las escuelas para reproducir, tanto en el

curriculum oculto como en el curriculum formal, las creencias culturales y las relaciones económicas que sustentan el orden social general. Por otra parte, interesa el tema de cómo la textura misma de las relaciones cotidianas del aula genera diferentes significados, limitaciones, valores culturales y relaciones sociales. (Giroux, 1997: 57)

La perspectiva crítica entiende que los condicionamientos políticos de la construcción curricular y de la dependencia del curriculum del poder hegemónico reproducen y consolidan el *status quo* de la sociedad y sostienen las injusticias y desigualdades sociales. Esta mirada sobre la educación y la sociedad, es, sin duda, una mirada política que no solo se indigna ante determinadas situaciones, sino que se posiciona en favor de los sectores vulnerados en busca de la reversión de estas iniquidades.

…la teoría crítica examina la estructuración de la sociedad y la estructuración de la injusticia en la sociedad, y responde críticamente, no sólo desde la perspectiva de cómo debería ser regulado el sistema para incrementar los niveles de participación (respuesta técnica), ni sólo desde la perspectiva de lo que el profesor individual puede hacer para incrementar el ajuste a la clase de los alumnos procedentes de medios "infradotados" (respuesta práctica), sino desde una perspectiva social y educativa más amplia que analiza la estructuración de la injusticia en términos de las relaciones entre las escuelas y el estado y entre los individuos y la sociedad, que implica a las personas en la realización de sus propios análisis de la estructuración de la injusticia y que, simultáneamente, inicia el proceso de organizar formas de acción social a través de las cuales se puede participar en la lucha para la superación de la injusticia. (Kemmis, 1998: 101)

Cabe señalar que algún sector de esta corriente adopta una visión determinista en relación con la asimetría del poder y descree de las posibilidades de los mecanismos de resistencia. Sin embargo, suele primar la perspectiva que reconoce la existencia de mecanismos de cambio y transformación. *"La relación entre la escolarización y el estado, como la existente entre educación y sociedad, o la relación entre el individuo y el grupo, es dialéctica, mutuamente constitutiva; la determinación no se produce en un solo sentido"* (Kemmis, 1998: 103). Estas teóricas y estos teóricos señalan que la escuela puede reducir, redirigir o contrarrestar la desigualdad social y generar alternativas válidas para el cambio y la transformación de la sociedad.

Creemos que resulta un contrasentido con este enfoque imaginar la presencia de libros de texto que responden abiertamente al mercado editorial. Lo mismo sucede si este material es desarrollado por las administraciones educativas. Por el contrario, desde esta perspectiva, son las profesoras y los profesores y otros actores involucrados en la construcción curricular los responsables de la producción de los materiales que se requieren para la elaboración e implementación de las propuestas educativas.

Queremos rescatar que, en esta perspectiva, se entiende que *"el alumno debe tener un papel activo en el proceso"* (Mallart, 2015: 42). No es posible considerar un proceso de emancipación en el que el propio sujeto de la misma no tenga un rol de relevancia. Las y los estudiantes son involucrados y comprometidos en su proceso de aprendizaje y, cuando esto es posible, en los espacios de determinación curricular. La adopción de una mirada crítica sobre los saberes y los procesos de la enseñanza incorpora a las y los estudiantes en la conformación de este particular punto de vista.

Como hemos venido señalando, un proceso educativo con pretensiones emancipadoras supone una configuración particular de todos los elementos que lo componen y, sobre todo, compromete especialmente a la o el docente que se lo propone. Esta o este se ve obligado a complementar su rol pedagógico con un rol claramente político o, en todo caso, será a partir de la opción política que adopte como establecerá su quehacer educativo. Sin embargo, queremos advertir que esta postura demanda un comportamiento ético en relación con las prácticas que se promueven ya que se busca la emancipación de cualquier forma de opresión y dependencia, incluida la que puede generar la misma o el mismo docente. Cada comunidad educativa deberá cobrar protagonismo en el planteo de objetivos, la determinación curricular, la selección de medios, la conformación de espacios de representación, entre muchos otros aspectos y la educadora o el educador restringirse a la facilitación de los mismos.

Creemos que tal como está descripta, una propuesta crítica resulta de mucha complejidad en el campo de la educación formal, son muchos los condicionamientos y presiones que deben asumirse y enfrentarse. Sobre todo, se ponen en tensión los mandatos institucionales y la jerarquía legal y administrativa frente a los requerimientos de una práctica emancipadora que revierta las injusticias sociales. Por tanto, aun cuando se la considere necesarias, no es tarea sencilla la promoción de experiencias en este sentido.

Por último, debemos decir que con demasiada facilidad y liviandad se observa que profesionales de la educación, documentos curriculares, escritos teóricos o investigaciones académicas expresan su adhesión a una perspectiva crítica sin que sus prácticas den cuenta de la consideración de sus supuestos o del ejercicio de sus posicionamientos políticos. Esto quizás responda más a ciertas modas pedagógicas que a convicciones profundas en relación con la educación.

A modo de cierre…

Luego de haber realizado una primera aproximación sobre el curriculum, algunas semblanzas de su historia, la caracterización de ciertos aspectos fundamentales y la delimitación de su alcance en el marco de determinadas perspectivas educativas, queremos señalar algunos aspectos que nos resultan particularmente destacables.

Aun cuando la construcción del curriculum por parte del Estado podamos presumirla más al servicio de los sectores con poder de la sociedad, que de aquellos que se encuentran tradicionalmente vulnerados, es un deber y una atribución innegable en naciones democráticas que este asuma la determinación de los saberes mínimos que garantizan a las ciudadanas y los ciudadanos la participación crítica en la cultura.

Sin embargo, esta conformación mínima no puede, ni debe, realizarse respondiendo solo a algunos intereses sectoriales, por el contrario, tiene que ser una propuesta generosa con una visión amplia de la cultura que incluya a todas y todos. Debe ser una construcción realizada a partir de espacios legítimos y honestos de participación que recojan los saberes y perspectivas de distintos grupos y sectores representativos de la sociedad, no solo de aquellos que detentan poder. A su vez, esta conformación básica del curriculum, tiene que dar continuidad y resignificar los saberes valiosos que la humanidad ha acumulado en su historia para compartirlos con las nuevas generaciones.

Entendemos que para garantizar el ofrecimiento de un conjunto mínimo de saberes por parte del Estado, este debe implementar una serie de acciones en materia de política educativa que permitan la puesta en marcha de procesos formativos, de reflexión conjunta y de toma decisión por parte de todas y todos los involucrados en los distintos estamentos del sistema educativo. Junto a ello, es necesario que se aseguren las condiciones materiales y laborales para estos procesos sean posibles. No se trata solo de formular un escrito bienintencionado. Aquella administración de gobierno que quiera llevar a cabo procesos educativos serios deberá asumir que las condiciones de vida de las y los estudiantes y sus familias y las condiciones de enseñanza de las y los docentes constituyen las variables de mayor relevancia en la búsqueda de calidad educativa, y deberá actuar en consecuencia. No reclamar estas condiciones es un acto ingenuo que sobrevalora el poder de los discursos educativos.

Como señalamos, creemos que el Estado debe asumir algunos mínimos como responsabilidad, dejando amplio margen para que las instituciones educativas puedan interpelarlos, problematizarlos, recrearlos y enriquecerlos en función de sus características y demandas de los contextos educativos reales. Estos contextos y sus protagonistas, a su vez, requerirán de saberes relevantes y específicos que tienen que tener lugar en los procesos educativos. Entendemos, en este sentido, que serán las y los docentes, en interrelación con los demás actores de la comunidad educativa, las y los que deberán crear, definir, implementar y ajustar las estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje de los saberes propuestos.

> En muchas ocasiones la planificación del currículum ha estado dominada por una concepción técnico-burocrática que, usurpando a los agentes educativos el poder de debatir y decidir lo que enseñar, limitan su papel a aplicar secuencial, racional y verticalmente, lo determinado para cada nivel o etapa educativa. Así,

> desde el referido enfoque técnico o administrativista, ampliamente extendido, se ha concebido el currículum como un plan, distinto de su desarrollo o puesta en práctica (currículum-en-uso). Sin embargo, entendido como un proceso de «investigación-acción» del profesorado, el propio diseño se va reformulando en su desarrollo práctico. (Bolívar; 2008: 74)

En los procesos de construcción curricular y de conformación de las propuestas educativas, los libros de texto suelen asumir un rol de prevalencia que resulta inadmisible puesto que cercena las posibilidades de creación, adecuación y reajuste de las prácticas de la enseñanza en relación con la cultura profesional de las y los docentes y del contexto de implementación de las mismas. Estas producciones, asimismo, estandarizan los procesos de aprendizaje y de enseñanza y los colocan al servicio de intereses económicos. En nuestra opinión, creemos que deben ser las y los docentes los que elijan ayudarse por algunas propuestas editoriales en caso de considerarlo necesario, pero nunca tratarse de políticas obligatorias por parte del Estado.

Al comparar los enfoques curriculares, consideramos valioso recuperar el punto de vista crítico en cuanto a que representa una mirada profunda sobre los procesos de conformación y desarrollo curricular, desentrañando las dependencias y vinculaciones entre el curriculum y los sectores hegemónicos, pero, por sobre todas las cosas, porque asume una búsqueda de transformación social en términos de mayor igualdad.

> Mientras la ciencia social técnica (empírico-analítica) pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica (interpretativa) intenta interpretar el mundo para la gente, la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y mediante la operación menos "visible" de la ideología. No se conforma con iluminar las relaciones sociales, como la ciencia social interpretativa, sino que intenta crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas. (Kemmis, 1998: 87-88)

Sin embargo, no queremos dejar de reconocer que los postulados teóricos del enfoque práctico han dado lugar a grandes replanteos educativos, aunque muchos de ellos solo hayan quedado solo como declamaciones teóricas, anulados por la inercia de prácticas tecnocráticas instaladas y convalidadas por años.

Bibliografía

Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum?, en Angulo Rasco, J.F. y Blanco, N. (coords.) Teoría y Desarrollo del Currículum. Málaga. Aljibe

Apple, M. y King, N. (1989) ¿Qué enseñan las escuelas? En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.

Bolívar, A. (2008) La práctica curricular. En Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. (Dir) Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil primaria y secundaria. Madrid. McGraw-Hill.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2006) Formación del profesorado en educación superior didáctica y currículum. Madrid. McGraw-Hill.

De Alba, A. (1994) Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Dussel, I. (2010) El currículum. Recuperado de http://explora.educ.ar/ el 01/09/2012

Gimeno Sacristán, J. (2007) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

Giroux, H. (1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós.

Grundy, S. (1998) Producto o praxis del curriculum. Madrid. Morata.

Mallart, J. (2015) Didáctica, perspectivas, teorías y modelos. En Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, M. C. Didáctica general: formación básica para los profesionales de la educación. Madrid. Universitas.

Kemmis, S. (1998) El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata.

Lundgren, U. (1992) Teoría del curriculum y escolarización. Madrid. Morata.

Stenhouse, L. (2010) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata.

Silva, T. (2017) Documentos de identidade. Uma introduçao às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica Editorial.